

L'oral enfantin: quelques précautions pour l'évaluer

Berthille Pallaud¹ et Marie Savelli²

Mots-clefs : corpus oraux enfantins, acquisition du langage

Key-words : oral children corpora, language acquisition

Résumé

Un inventaire établi à partir de corpus d'enfants, nous permet de faire trois types de remarques. Les phénomènes observés sont, pour la plupart, représentés dans les corpus d'adultes. Un petit nombre de faits semblent spécifiques aux enfants et sont à mettre en relation avec leur âge. Ils portent sur la morphophonologie, le lexique et la morphosyntaxe. Dans le domaine de la syntaxe, rien ne permet de pointer une spécificité langagière enfantine. Si on prend la précaution de ne pas confronter les énoncés d'enfants à des énoncés écrits mais bien à des énoncés oraux, il apparaît que les enfants sont ancrés dans la langue.

Summary

A description established on the basis of oral children corpus, enables us to make three types of comments. The majority of the oral phenomena are present in the oral adult corpora. A small number of facts seem specific to the children and are to be put in relation to their age. They relate to the morphophonology, the lexical items and the morphosyntax. Considering the syntax, nothing makes it possible to point out a childish linguistic specificity. If the children statements are not compared with written statements but well with adult oral statements, it appears that the children have acquired the syntax of their language.

INTRODUCTION

L'étude qui a été menée par l'équipe du GARS dans des écoles de Romans (Blanche-Benveniste C., Pallaud B. & Hennequin M. L., 1992) tentait de répondre aux enseignants qui attribuaient les difficultés scolaires de leurs élèves à des performances langagières moins bonnes à l'oral. Ces écoles sont situées en Zone d'Éducation Prioritaire et les élèves, étaient "soupçonnés" de mal maîtriser le français oral. Comme ils semblaient évoluer dans un milieu multilingue, les enseignants avaient dans un premier temps émis des hypothèses d'interférence linguistique pour expliquer un certain nombre "d'erreurs" récurrentes à l'oral. Cette idée s'est trouvée renforcée par leurs observations attentives des énoncés produits par leurs élèves. Ce qu'ils ne voyaient pas c'est qu'ils comparaient inconsciemment les productions enfantines à celles d'un idéal adulte qui "parle comme un livre", autrement dit à de l'expression écrite.

A fortiori quand il s'agit d'enfants, on ne peut compter sur l'intuition pour évaluer le langage. Il est impératif de pouvoir constituer des recueils de corpus d'enfants offrant diverses situations de parole. La diversité ne tient pas seulement aux thèmes abordés mais aux situations communicationnelles et aux genres discursifs (récits, dialogues, explications, parodies etc.). Les travaux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe ont montré que ces situations influaient sur le lexique mais aussi sur la morphosyntaxe des énoncés. Par ailleurs, il est indispensable de comparer ces corpus, non pas à une norme construite sur le modèle du langage écrit, mais à d'autres corpus d'énoncés oraux tenus par des sujets adultes. Les travaux du GARS lors de ces 25 dernières années

¹ ESA 6057, Département de Linguistique Française, Université de Provence, 29 Avenue Robert Schuman, 13621, Aix-en-Provence cedex

² UFR Sciences du Langage, Domaine universitaire Stendhal-Grenoble 3, 1180 avenue Générale, BP 25 38040 Grenoble cedex 9

ont montré la spécificité de l'oral. Ces particularités de l'oral dépassent, de loin, celles d'une spécificité enfantine.

Nous nous proposons d'examiner systématiquement certaines particularités de l'oral et d'en dresser un premier catalogue. Cette démarche permet de mettre en doute bien des étiquetages de "faute d'enfant". Elle permet également de préciser ce qui, à notre avis, peut être spécifique d'un énoncé enfantin.

1. BASES DE DONNÉES ET MÉTHODOLOGIE

Les différents corpus exploités

Les analyses ont porté sur plusieurs sortes de données:

La principale source est le corpus GRE-99 composé exclusivement d'énoncés enfantins; il a été réalisé sous la responsabilité de Marie Savelli à l'Université de Grenoble 3. La taille de ce corpus est de 95 000 mots³. Il comporte une série de 29 entretiens avec des enfants (filles et garçons) de 4 ans et demi à douze ans. Les textes obtenus sont divers: récits de film, de livre, expériences scolaires, loisirs, etc. La situation la plus fréquente est celle qui rassemble autour d'un adulte interviewer un ou deux enfants. Ces entretiens durent, selon les cas, 12 à 45 min. Le débit chez les enfants est très variable (76 à 220 mots/minutes).

D'autres données sont extraites du Corpus de Romans (34 000 mots environ) qui rassemble des énoncés d'enfants de 5 ans et de quelques autres corpus du GARS⁴. Les transcriptions de ces corpus sont faites selon les conventions du GARS (Blanche-Benveniste C. et Jeanjean C., 1986). Les textes établis sont donc strictement orthographiques avec la possibilité de mettre en note les particularités de prononciation. Elles prévoient également les multi-transcriptions (ou pluritranscriptions selon Gadet, 1997, p 31) pour les passages de l'énoncé où le transcripateur ne peut trancher entre les différentes possibilités de son écoute. Il n'y a pas de ponctuation.

Les situations d'enregistrement

Elles sont délicates surtout avec de jeunes enfants; plus ils sont jeunes (avant 5-6 ans en particulier), plus on rencontre de difficultés pour établir des corpus.

Nous avons attiré l'attention sur la difficulté que représente la situation de "parole libre" pour le jeune enfant (Pallaud et Blanche-Benveniste, 1994). Ce dernier doit en effet improviser à la fois sur le contenu ("raconte ce que tu veux") et sur la forme. De plus, on peut soupçonner que cette situation ne soit pas appropriée pour évaluer la compétence langagière de l'enfant. On risque, en effet, de mesurer avant tout l'aisance plus ou moins grande que peut avoir un enfant à prendre la parole. Il s'agit donc moins de compétence linguistique que de caractéristique subjective.

Par ailleurs, les travaux du GARS ont montré combien le type d'entretien (débat public, conversation privée, narration, explication, description, conte, etc.; Blanche-Benveniste C., 1998) contribuait à faire apparaître préférentiellement certaines formes syntaxiques (constructions enchâssées, par exemple) et morphologiques (passés simples, *ne* de négation). Toute évaluation devrait donc tenir compte de ces sources de variabilité que constituent les situations d'enregistrement.

Si la situation de "parole libre" se montre "peu rentable" ou très inégale, d'autres s'avèrent plus efficaces. C'est le cas pour les situations où l'enfant est conduit à prendre la parole dans un cadre précis: description et transmission d'un trajet, d'une activité à laquelle il a participé, exercice de parodie, etc. Ces situations permettent la référence à des modèles qui peuvent même être travaillés avec les enfants (Pallaud, 1993).

³ Ce recueil de corpus qui a été fait dans le courant de l'année universitaire 1999-2000 n'est qu'une partie du corpus total réalisé à Grenoble depuis 5 ans par Marie Savelli (soit 450 000 mots).

⁴ en particulier celui de Morillo et Allègre: énoncés produits par des enfants de 10, 11 ans.

2. FAUTES BANALES DANS LES USAGES ORDINAIRES DE CONVERSATION, CHEZ LES ADULTES ET CHEZ LES ENFANTS

Leur repérage permet de pallier certaines difficultés de transcription et d'éviter certaines erreurs. Leurs origines sont de trois ordres et souvent liées:

1. Difficultés de perception par le transcripateur.
2. Fautes de prononciation.
3. Fautes de morphologie (nominale et verbale) et de syntaxe.

Le classement d'un phénomène dans l'une ou l'autre de ces trois catégories est lui-même un choix de transcription qui peut être discuté. Dans le cas d'énoncés enfantins, certains faits soulèvent, en effet, des difficultés de classement et donc de transcription.

1. Difficultés de perception par le transcripateur

Les travaux menés sur les corpus de production orale adulte (BILGER, M. *et al.* 1997; Cappeau, 1997) ont montré, qu'en certains points, des difficultés particulières surgissent même lorsqu'on dispose d'enregistrements de qualité. C'est le cas, par exemple, lorsqu'il y a une suite de voyelles identiques ou proches [a, e, E]:

et puis il a /apporté, porté/ son sac de couchage (Marie, 99) 8 ans
 je /veux, vais/ la visiter (Cédric, 64) 10 ans
 on /l'a gardée, la gardait/ tous les jours d'école (Marion, 205) 11 ans
 avant j'/ai écouté, écoutais/ des musiques (Cyrielle, 92) 12 ans
 on est une /dizaine, douzaine/ (Margot, 221) 10 ans

Le choix de l'une ou l'autre interprétation a de l'importance surtout lorsque ces énoncés sont prononcés par des enfants ou des personnes soupçonnées de présenter des difficultés langagières. Dans l'exemple *ça a été vite fait* ou *ça était vite fait* on voit bien que l'*a priori* (ou "l'attente idéologique" Gadet, 1997, p 29) du transcripateur poussera à opter, selon le cas, vers une solution normative ou non.

Chez les enfants mais aussi chez les adultes, il est souvent difficile de percevoir avec précision les voyelles et les consonnes, surtout au début et en fin d'un groupe de mots:

il faut courir vite pour /attraper, rattraper/ la balle (Marion, 248) 11 ans
 il y a le père il /entre, rentre/ dans la cuisine (Maelle, 194) 11 ans
 je /préfèrais, préférerais/ en avoir beaucoup (Marion, 251) 11 ans
 elle regarde /regar/ (Jules Verne, 73,7) 5ans

Il est donc important de porter une attention toute particulière à la prononciation des premières et dernières syllabes, surtout si elles sont moins nettes que le reste du mot. Dans ces cas limites le transcripateur peut en effet construire plus qu'écouter, ce qui constitue un biais dans l'écoute. Cette construction se fait en effet en fonction des *a priori* que le transcripateur a sur le locuteur.

2. Catalogue des phénomènes de prononciation banals

Ces phénomènes reçoivent aussi le nom de "facilités de prononciation" (Gadet, 1997); "jugés de façon négative, ils constituent des indicateurs sociolinguistiques" (ibid p 71). Un inventaire détaillé de ces phénomènes les regroupent sous quatre catégories: assimilation, dilations, simplifications de groupes consonnantiques complexes et réductions. Nous insisterons sur ce qui s'est avéré pertinent dans la comparaison enfants-adultes.

On retrouve chez les enfants la plupart des fautes déjà identifiées chez les adultes même si comme on le verra, certaines leur sont particulières.

a). Le [I] des pronoms clitiques *il(s)*, *elle(s)*

Le [I] n'est pas prononcé devant un mot commençant par une consonne; en ce cas "il" et "ils" se prononcent [i]. Devant un mot commençant par une voyelle, le pronom pluriel "ils" est prononcé [iz]:

ils [i] se sont battus (Marion, 242) 11 ans

on voit qu'ils [kiz] étaient peut-être jaunes (Marion, 244) 11 ans

Il arrive, mais de façon non généralisée et, semble-t-il, de façon plus récente chez des locuteurs adultes, que "elle" soit prononcé [E], ou [a], surtout dans le Nord et l'Ouest de la France. Les enfants de toutes régions ont souvent cette prononciation.

elle [E] dit que le mien il est c'est le plus du monde (Manon, 202) 10 ans

Le pluriel peut être marqué par [Ez]:

tu vois elles [Ez] ont été emportées par les vagues (Maelle, 191) 11 ans

b). Prononciation de "il y a": plusieurs prononciations sont possibles, en trois syllabes, en deux ou en une seule : [i - li - ja], [i - lja], [ija], [ja].

La prononciation en une seule syllabe est celle de tous les locuteurs, quelle que soit leur éducation, dans la conversation (Blanche-Benveniste C. et Jeanjean C., 1986).

Chez les enfants, la prononciation de "il y a" est variable d'un enfant à l'autre ou chez un même enfant d'un moment à l'autre de l'entretien [ija], [ja] [ila] ou [la]:

il y a [ja] plus de garçons que de filles (Marion, 248) 11 ans

Chez des enfants de 11 ans (Morillo et Allègre), on retrouve une prononciation courante chez des adultes:

oui parce qu'il y a [kja] des moments assez rigolos (Marion, 242) 11 ans

On trouve aussi la variante [j~~ana] pour "il y en a":

il y en avait [j~~anavE] trois (Marion, 202) 11 ans

La prononciation [la] ou [ila], typiquement enfantine, dure assez longtemps. C. Alaoui en a relevé chez des sujets de 7 ans :

nous tournons où il y a [la] les ifs (Jules Verne, 102, 6) 5ans

il y avait [ilavE] un tremblement de terre (Alaoui, 85,11) 7 ans

A partir de 8, 9 ans on ne trouve plus ce type de prononciation en /la/ ou /ila/.

c). Le [i] du "qui" sujet: placé devant un mot commençant par une voyelle peut être prononcé [ki], avec une voyelle [i] très audible. Il peut aussi être instable et être prononcé différemment selon le contexte phonologique qui suit.

On retrouve chez les enfants de 7 (Alaoui) et même 11 ans (Morillo et Allègre) ces prononciations:

il y a des enfants qui [ka] arrivent (Maxou, 279) 11 ans

une petite maison qui est [kE] derrière (Morillo et Allègre I, 4, 3) 11 ans

il y en a déjà des gros bateaux *qui* ont [kon] coulé comme ça (Maxou, 279) 11 ans

Si "qui" est en rapport avec un verbe pluriel commençant par une voyelle, les enfants, plus que les adultes, recourent à une hyperliaison de type velours et le prononcent [kiz], avec un [z]:

alors c'est deux petites souris qui-z-habitent dans un trou (Fusée, 118) 6 ans

il y a des petits qui-z-embêtent les autres (Foch, 102) 6 ans

ceux qui-z-ont pas cantine (Foch, 100) 6 ans

Et même avec une négation préservant cette construction du pluriel:

à propos des portraits qui ne-z-étaient pas déformés (Morillo et Allègre III, 5, 3) 11 ans

d). Deux élisions ou réductions particulières :

Le [y] de "tu" avant une voyelle: dans la conversation, certains adultes élident la voyelle du pronom "tu" et prononcent⁵:

- *tu as* non pas [ty a] mais [ta]

- *tu es* non pas [tyE] mais [tE] ou [te]

On retrouve, chez les enfants, le même phénomène mais, cette fois-ci, moins fréquemment:

- *tu avais* [tave] *vu un grand monsieur* (151,5) (École Saint-Exupéry, locuteur 3)

⁵ Nathalie Sarraute a fait sur ces formes élidées (t'as qu'à, ya qu'à) un texte célèbre dans *Tropismes* (Gallimard, 1980).

Le [i] de "si": le [i] est assez rarement réduit et on trouve cette prononciation seulement dans certaines formulations comme "si tu veux" prononcée [styvØ]

Chez les enfants, dans tous les exemples que nous avons pu recenser, la prononciation de "si" est toujours [si], sans réduction de la voyelle.

- si il [siil] me resterait encore de l'argent (Marion, 251) 11 ans

e) Prononciation de [Z] dans "je" suivi d'un verbe commençant par une consonne sourde [p l k s f ou S]

Parmi les phénomènes d'assimilation de sonorité (Gadet, 1997, p 72), ceux qui résultent du contact entre une consonne sonore phonologique et une consonne qui suit sourde phonologique sont un peu plus fréquents. Les adultes comme les enfants prononcent "je" [S] quand il est suivi d'un verbe commençant par une consonne sourde: [s] (sais, suis, sens), [f] (fais, fuis) ou [S] (cherche). Il arrive que même dans des corpus d'adultes, pourtant transcrits par des transpositeurs chevronnés, on rencontre des erreurs qui témoignent là d'une transcription de phonèmes (voir l'élément entre parenthèses) et non d'une notation orthographique d'une amorce (en caractère gras):

on faisait la motricité tout ça j'- [S] (ch-) enfin je sais [SsE] pas si euh (Bordeaux C7c, 1)

f). Prononciation de certaines suites phonologiques complexes

Elles se caractérisent la plupart du temps par une simplification en finale du mot. les cas les plus répandus concernent le [r] et le [l] postconsonnantiques (Laks, 1977)

f1) consonne + [r], avec chute du [r]: Le [r] tombe dans la prononciation, surtout dans la partie nord de la France, où le phénomène est souvent à peine perçu: un mètre [mEt]; il faut être là [Et]; c'est autre [ot] chose; contre [kœot].

Ces formes sont fréquentes chez les enfants:

que moi pas les autres [lEzot] (144,6) (École Saint-Exupéry)

et moi je la laisse tous les jours prendre [prãd] ça qu'elle veut (Sheima 301) 6 ans

Comme chez les adultes, nous avons trouvé, chez des enfants de 7 et 11 ans une réduction de "parce que". On trouve deux prononciations:

[pask]

parce qu'on voit euh un gros bateau (Maellle, 190) 11 ans

Chez des enfants plus jeunes (4-5 ans) on trouve une autre prononciation: [park]

f2) consonne + [l] avec chute du [l]. moins souvent qu'avec [r], mais de façon assez fréquente dans la région parisienne et dans l'Est de la France, on rencontre une réduction de la liquide [l] dans un groupe consonnantique final.

Les enfants de quelque région que ce soit ont tendance à omettre ce [l] :

deux boîtes de Kleenex [kinEks] (Amori, 20; 9 ans)

des boucles d'oreilles [debukdOrEj] (61,14) (école Jules-Verne) 5 ans

Certains enfants ont, avant 7 ans, des difficultés avec certaines prononciations, notamment celles des consonnes liquides [r] et de [l]. L'une, très classique et très répandue, concerne la prononciation des mots qui commencent par tr-, qu'ils prononcent [kr], comme dans: le train [krœE]; le travail [kravaij]. Ces phénomènes sont des cas d'assimilation régressive du point d'articulation (passage de la dentale [t] à la vélaire [k] en présence de la liquide vélaire [R])

Par ailleurs, les enfants déplacent souvent les consonnes d'une syllabe à une autre ("métathèse"). Dans l'étude sur Romans, nous avons trouvé:

- qui réfléchit : [reSefli] (Saint-Exupéry, 52,1)

- les échasses [esaS] (Walibi, 253; 9 ans)

Les prononciations enfantines ne vont pas toujours dans le sens d'une simplification ou d'une économie. Lorsqu'il y a un [r] placé avant une consonne, et que les enfants s'appliquent à le prononcer, comme dans le mot "herbe", ils sont souvent amenés à le prononcer deux fois : une fois

à la place voulue, et une fois avant, par anticipation. Dans l'étude sur Romans, nous avons trouvé systématiquement chez des enfants de 5 ans, ces types de prononciation :

dans l'herbe [ErbrTM] (Saint-Exupéry, 56, 20)

maternelle [martErnEI] (Jules Verne, 102,3; 106,14)

Lorsque la deuxième consonne est sonore (et la première sourde), "le phénomène est moins net" (gadet 1997, p 72) et n'est pas le symétrique du cas précédent. Chez les enfants, ce phénomène d'assimilation se retrouve, semble-t-il, le plus souvent en présence de consonnes constrictives.

Il est bien connu que la prononciation des constrictives [S] et [Z] se met en place assez tard (au-delà de 8 ans pour certains enfants). A l'école Jules-Verne nous en avons relevé un grand nombre. Voici quelques exemples:

j'ai commandé au moins sept choses [soz] (Margot, 211) - 6 ans

Le [Z] est régulièrement prononcé [z] ou [z] prononcé [Z]:

des fois c'est les [ruz] (Margot, 218) 6 ans

ah ben on s'amuse [samyZ] (Margot, 219) 6 ans

g). Hyperliaisons: Les hyperliaisons sont très fréquentes chez tous les locuteurs (adultes ou enfants) mais dans des proportions différentes. Ce phénomène se matérialise par l'interposition d'une consonne T (des cuirs) ou Z (des velours) entre deux lexèmes enchaînés. Par exemple, chez des adultes:

l'envoi d'une lettre aux deux industriels constitue-t-un point important (homme politique, 5/6/2000)

je vais le faire dès jeudi-z-après midi (homme politique, 5 juin 2000)

Certaines de ces hyperliaisons en Z sont très fréquentes en contexte de dénombrement ou de quantification. On en trouve chez les adultes et chez les enfants :

- il retient vingt et un-z-otages au Liban (radio, avril 2000)

- cinq-z-années plus tard (Marion, 207) 11 ans

Certains énoncés sont des exemples de pataquès :

-averses parfois-t-orageuses (météo, radio)

-les frappes sont-z-insuffisantes (journaliste, radio, mars 2000)

Ces mêmes phénomènes semblent apparaître surtout quand les enfants s'appliquent. On pourrait en faire une collection à tous les âges. Si on retrouve, dans les énoncés d'enfants les deux hyperliaisons en T ou Z, on en observe d'autres notamment en L ou N.

et plein de petits t exercices d'affilée (Marion, 207, 11 ans)

vous êtes-t-allées au Jouet-Club cet aprèm. (Cyrielle, 82) 8 ans

il était pas-t-encore né (Anna, 10) 4 ans et 1/2

après j'ai mangé et je suis-t-allée me coucher (Rayot, 291) 6 ans

et puis avoir un intérieur bien décoré ni trop-z-ancien ni trop moderne (Marion, 251, 15) 11 ans

ce qui est bien-z-en haut des montagnes (Marie, 235) 8-5 ans

Les hyperliaisons en N semblent spécifiques des enfants (Chevrot et Fayol, à paraître) et sont plus rares. Il est difficile de les interpréter tout comme certaines hyperliaisons en T et Z, spécifiques du discours infantin. S'agit-il de problèmes de liaisons au plan strictement morphophonologique, ou bien, de limitation interne de syntagmes? Par exemple, sur le modèle *Montpellier*, l'enfant décline le paradigme *Tonpellier*. Nous avons trouvé des exemples identiques:

j'ai retrouvé ton-n- hamster (Cyrielle, 87) 8 et 12 ans

c'est leur-**n**-anniversaire (Margot, 223) 6-12-10 ans

et puis après on lisait tout le mot-**t**-entier (Agathe, 3) 9 ans
il a pris en fait une espèce de grande-**t**-épée (Bel, 27)

moi j'ai fait mon-**z**-oiseau (Rayot, 293)

Cécile elle a fait son-**z**-oiseau (Rayot, 295)

Les hyperliaisons en Z, devant un élément qui commence par la graphie "h", sont, on le sait, loin d'être réservées aux enfants :

des-**z**-haricots (Amorie, 19) 9 ans

j'ai eu-**z**-hamsters trois-**z**-hamsters (Cyrielle, 87)

il y a deux-**z**-héros très importants (Maelle, 190) 11 ans

Plus particulière encore et spécifique des énoncés enfantins est l'hyperliaison en L :

on est -**l**-allé au cinéma (Foch,) 6 ans

Jean-Pierre Chevrot et Michel Fayol (à paraître), avaient déjà fait ce type d'observation sur la forme et les fréquences de certaines hyperliaisons chez les enfants. Notamment, ils soulignent l'importance de l'âge dans la production de ces "phénomènes".

Lien avec les néologismes

Chez les enfants, on évoque également souvent leurs "bons mots", leurs créations linguistiques dans les domaines nominal et verbal. Ces élaborations lexicales qui témoignent de la construction active dans le langage sont diversement appréciées. Si, en ce qui concerne les enfants, ces formes nouvelles portent sur du lexique courant, les mêmes "petits monstres" linguistiques sont produits par des adultes en présence de lexique plus rare, les lapsus mis à part (Pallaud, 1999). Ces néologismes ne sont pas spécifiques des enfants; mais, plus généralement, de l'élaboration langagière. On peut avancer que tout corpus d'adulte en comporte au moins un exemple.

On peut hésiter sur l'interprétation de certains passages des énoncés d'enfants. Sommes-nous en présence de difficultés de prononciations ou d'approximations lexicales, conduisant à la création de néologismes? La transcription de ces passages tend à "élucider" le texte oral tout en fournissant la notation phonétique:

le rétroviseur [revetrovisØr] (Morillo et Allègre I, 17, 9) 11 ans

et on a trouvé des cactus [kastys] (Anna, 11) 4 ans 1/2

il dit au propriété (propriétaire) tu sais le mec là (Maxou, 281) 11 ans

et les maisons-là c'est en bois et ça s'appelle un *chevalet* (Marie, 230) 5 ans

les journalistes faisaient un *reporter* (Marion, 250) 11 ans

Dans les deux précédents exemples, la confusion lexicale est vraisemblable (*chevalet* pour *chalet* et *reporter* pour *reportage*).

Certains de leurs énoncés sont des créations qui utilisent un procédé classique dérivationnel qu'il est intéressant de transcrire en ayant recours à une transcription orthographique aménagée. C'est notamment le cas pour:

c'est une grande histoire d'amour et en même temps de **coulaison** (Maelle, 190, sur le film "Le Titanic) 11 ans

Plusieurs de ces dérivations lexicales faites par les enfants se font à partir des préfixes [r-] [re-] [ra] et souvent pour traduire la répétition:

ma mère elle **rerentre** du boulot (Valprisa, 324) 8 ans

vous aimeriez **réavoir** (Cyrielle, 90) 8 ans

ils mettent les mains derrière et ils les **ravacent** (Amori, 23)

Reste un lexique marqué régionalement ou sociolinguistiquement (le parler des collégiens chez les enfants de 11-12 ans)

je me **croûte** tout le temps (Candy, 51) 12 ans (je me blesse)

oui je **m'arrache** beaucoup avec mes soeurs (Brèves, 39) 11 ans (se disputer)

3. Catalogue de phénomènes banals de morphologie et syntaxe; quelques spécificités enfantines.

a). Morphologie nominale

a.1. Les pluriels: par exemple, certains adultes, emploient "animal" ou "animaux", sans répartition stricte.

Chez les enfants de 5 ans, la répartition du type *animal/animaux* est mal maîtrisée. Nous avons rencontré à l'école Saint-Exupéry:

il y a un **animaux**⁶ (157,9). 5ans

même on a vu trois sortes de films d'**animal** (Shaima, 298) 5ans

On trouve encore ces pluriels en cours d'acquisition chez des enfants de 11 ans:

il y en a deux qui s'occupaient des **cheval** mais ça dépendait (Jullien, 169) 7 et 9 ans

le fermier il lui donne à boire à ce **chevaux** (Tom, 307) 9 ans

le dauphin c'est un de mes **animal** de mes **animaux** préférés (Maelle, 206) 11 ans

ils prennent des appareils **spécial** (Jullien, 179) 9 ans

a.2. Les genres: il n'est pas rare de trouver à l'oral, chez les adultes, un "ils" pluriel qui reprend un nom précédent féminin.

des **filles** on en a de plus en plus et puis ma foi **ils** s'y tiennent mais c'est pas des plus guerrières on va dire mais **elles** s'y tiennent (Bordeaux C7c, 4)

Chez les enfants, les difficultés de "genre" portent généralement sur l'accord entre le nom (ou le pronom) et l'adjectif : nom (ou pronom) féminin, adjectif masculin ou féminin, avec hésitations. Ce n'est pas absent des énoncés adultes même si c'est plus fréquent chez les enfants.

On peut distinguer chez les enfants (aussi bien de 7 que de 11 ans) plusieurs écarts sur le genre:

a)- l'emploi d'un déterminant qui ne convient pas au nom qu'il accompagne :

je joue à imiter le regard de Rose quand elle sort **du** carriole (Maelle, 192) 11 ans

ils vont dans la dans **la** commissariat (Rayot, 289) 9 ans

on a trouvé **une** hôtel mais pas **celle-là** (Cédric, 55) 10 ans

en fait comme ils ont **une** grande espace pour marquer (Marylise, 256) 7 ans

L'erreur qui suit n'est pas absente des énoncés d'adultes:

j'ai un petit **un** espèce de couteau (Bel, 30) 7 ans

b)- l'emploi d'un adjectif mal accordé au nom ou au pronom:

il faut attendre qu'il est **sèche** il est pas encore **sèche** (Anna, 12) - 4 ans 1/2 ans

parce qu'il Gilette Mach 3 amortit **toutes** les chocs (Mathieu, 270) 11 ans

il y avait des **petites** sièges qui tournaient (Cédric, 54) 10 ans

c)- l'emploi d'un pronom de reprise qui ne convient pas au nom repris:

mes sandales **ils** sont blancs (Jules Verne, II, 40)

mon père **elle** est grosse (Jules Verne, II, 50).

les souris se regarda comme **ils** sont (Lisa, 185) 6 ans

Problèmes particuliers: formes non élidées du déterminant.

⁶Pour la transcription de ces données, nous conservons les règles de morphologie du français.

A l'âge de cinq ans, certains enfants ont une hésitation pour les formes "du" et "des", qui représentent une contraction de l'article; certains disent indifféremment "du" ou "de le", "des" ou "de les". C'est quelque chose de fréquent, qui se met en place naturellement, à des âges assez divers. C'était à l'école Jules-Verne que le phénomène était le plus fréquent:

à côté de l'atelier **de le** papa de F. [...] nous passons à côté de **du** marché (105,9)
j'étais en dessous **de les** deux bancs (33,3; 33,6; 34,9, etc.)

Dans le corpus GRE 99, nous avons relevé 4 occurrences du type "des autres":

il y a **des autres** chansons que je connais pas (Shaima, 299) 5 ans
mais ils entendent que les cris pas **des autres** choses (Jullien, 161) 7 ans

b). Morphologie verbale

Les difficultés que semblent éprouver les enfants portent sur divers points (choix de l'auxiliaire, de la base verbale et/ou de la désinence...)

Une difficulté particulière chez les jeunes enfants (on la retrouve même à 11 ans) est celle de certains infinitifs, qu'ils ont tendance à uniformiser en "-er", par exemple "suivre" au lieu de "suivre" :

il fait *hennisser* le cheval (Tom, 310) 9 ans
il pouvait *tournir* (Maxou, 280) 11 ans

Choix et emploi de l'auxiliaire et des participes passés

Comme certains adultes, les enfants, de quelque milieu qu'ils soient, ont tendance à utiliser l'auxiliaire "avoir" avec les verbes de mouvement comme "aller, monter, descendre":

j'ai couru en même temps j'ai glissé ça *a* tombé sur une dent (Bel, 34) 7 ans

Certains de ces énoncés posent un problème de notation dont on pourrait rendre compte par la multitranscription entre deux possibilités:

non c'est pas la cantine je m'/**ai, es**/ trompée (Foch, 98) 6 ans
j'/**ai, es**/ allé jouer dans ma chambre (Rayot, 294) 6 ans
quand j'ai écouté des musiques je m'/**ai, es**/ dit (Cyrielle, 92) 8 ans

L'hésitation des transpositeurs entre l'auxiliaire "avoir" sous la forme *ai* et "*être*" sous la forme de "*es*" correspond à une hésitation sur le type d'erreur: avec l'auxiliaire *être* il y aurait erreur sur la forme temporelle; avec "*ai*" c'est une erreur dans le choix de l'auxiliaire. On a l'impression (hypothèse à vérifier par une expérimentation) que l'enfant réutilise la forme formulée dans une question comme "tu es allé jouer" qu'il mémorise et réutilise)

Accords participes passés

Il est fréquent de trouver, même chez des adultes lettrés, des exemples comme:

beaucoup de choses ont été **faits** depuis deux ans et demi (parlementaire)

Dans les corpus enfantins, on trouve quelques occurrences de même nature, comme:

il y avait des fiches de lecture que j'avais déjà **faits** (Cédric, 58) 10 ans

L'exemple suivant est beaucoup plus rare. Concernant un adulte, cet énoncé serait considéré comme un lapsus. Dans la bouche d'un enfant, on parle plus facilement d'erreur d'acquisition:

comme maintenant j'ai un appareil-photos j'en ai **prise(s)** un bon paquet (Marie, 210) 5 ans

Difficultés sur la désinence :

Elles se traduisent par des erreurs de morphologie flexionnelle. Celles que nous avons relevées concernent:

1- La première personne:

je l'**a** vu quatre fois (Marion, 276)
après quand j'**aura** fait des enfants eh ben je vais en faire un quatrième (Foch, 112)

je vais je pourra venir voir ma maman (Foch, 113)

2- La première personne du pluriel:

Lorsqu'ils utilisent la personne "nous", ils ont parfois du mal à choisir la bonne forme du verbe (corpus de Romans):

- "*nous voilons*" pour "*nous voyons*", loc 15 (106,5;106,11)

- "*nous voilons l'immeuble*", loc 16 (107,3; 107,4)."(9,6)

Certains enfants ont bien retenu la désinence en "**-ons**", mais ils la mettent avec le pronom "on", comme, par exemple, l'enfant 9 de l'école Jules-Verne :

on sortons, on traversons, on passons (L9 .100).

La deuxième personne du pluriel:

vous **disez** après (Cyrielle, 79) 8, 12 ans

la directrice elle leur demande **faisez**-moi ça et bien sans gribouillage (Margot, 128) 6 ans

b.1. L'indicatif:

Les enfants ont tendance à appuyer la syllabe finale des verbes qui se terminent graphiquement à la troisième personne du pluriel par **-oient, -ient, -aient** . Ils prononcent facilement avec un [j] final:

s'ils voient [vwaj] des gens qui jettent des saletés (Alaoui 32, 14)

Imparfait

Parmi les fautes typiquement enfantines, on peut citer l'un des cas les plus connus, qui est celui du verbe "boire" (qui, tout au long de l'histoire du français a été difficile à conjuguer). A l'école des Récollets, les enfants utilisent "boyait" pour "buvait":

il mangeait /et, Ø/ il **boyait** [bwajE] (Récollets, 10,14).

Pour le verbe *devoir*, les enfants prennent appui sur la personne 6, du présent de l'indicatif:

après on **doivait** dessiner (Foch, 98) 6 ans

Pour *falloir*, on a l'impression que les enfants superposent deux formes qu'ils maîtrisent bien: le présent et l'imparfait de l'indicatif. Nous proposons de transcrire ces néologismes de la façon suivante:

il y avait beaucoup de vagues il **faullait** se tenir à des cordes et tout (Walibi, 338) 9 ans

il écrivait ce qu'il **faullait** faire (Foch, 99) 6 ans

Futur

- oui je **prendrerai** jamais (Brèves, 45) 11 ans

Ce type de forme est assez rare dans nos corpus. Nous pouvons émettre l'hypothèse que cet enfant, scolarisé, a assimilé le savoir scolaire sur la formation du futur comme suit: "le futur se forme sur l'infinitif auquel on ajoute la terminaison du temps du futur". Et il applique cette règle, d'où la forme *prendre + rai*.

Passés simples.

Une enquête sur le passé simple faite en 1988 auprès d'étudiants de l'Université de Provence (Dufau *et al.*) a montré que les Français, même adultes et cultivés ne sont pas très sûrs des formes de leurs passés simples.

Il faut donc s'attendre à ce que les jeunes enfants ne soient pas non plus très sûrs de ces formes même si "*ils parlent du passé simple avec pertinence et qu'ils en connaissent les valeurs grammaticales*" (Pazery, 1986, p 137). Les erreurs se produisent cependant sur des verbes plus fréquents.

Lorsqu'ils utilisent des passés simples, ce qui est fréquent dans la reproduction d'histoires ou de contes qu'on leur a lus, ils régularisent souvent une désinence en [a], généralisée pour tous les verbes⁷, et ils bâtissent la morphologie verbale sur la forme longue du radical (celle de l'imparfait de l'indicatif):

⁷ Dans l'étude qu'elle avait consacrée aux passés simples chez les enfants de 10 à 11 ans à l'école primaire, N. Pazery (1986) avait noté la quasi généralisation de la finale en [a], pour toutes les personnes du singulier et tous les verbes : - *je décida, j'alla, j'appela, je sauta*.

comme c'était son anniversaire vite il **coura** avant que le serpent le mangea (Lisa, 183) 6 ans
 Mickey **disa** ouh la la ma voiture est en panne (Lisa, 186) 6 ans
 il **faisa** mouh pff (Lisa, 186) 6 ans
 et voilà que sa trompe se **défaisa** (Lisa, 183)
 l'éléphant **sorta** de l'eau (Lisa, 183)

Au pluriel, c'est une désinence "**-èrent**" qui est généralisée à partir de la forme longue du radical: :
 mes parents **connaissèrent** un inventeur - ils s'endormèrent.

Mais il y a également une autre tendance, beaucoup plus rare, qui consiste à mettre une désinence en [i]:

d'un bond je me **réveillis** (Cyrielle, 79) 8 ans

b.2. Le conditionnel

Ce qui est trouvé chez des enfants de 11 ans ne leur est pas réservé. Les exemples ne manquent pas chez les adultes. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'une difficulté morphologique. L'erreur consiste à employer le conditionnel dans chacun des verbes du syntagme verbal:

je préfère si il y *aurait* un film si imaginons qu'il y *aurait* un film genre Titanic (Maelle, 197)
 11 ans

b.3. Le subjonctif

Chez les enfants, comme chez certains adultes, le subjonctif a parfois les mêmes formes que l'indicatif présent ou l'imparfait:

il faut attendre qu'il **est** sèche (Anna, 12, 21) 3 ans 1/2
 on a peur que le chapeau il se **défait** de la nacelle (Walibi, 339) 9 ans
 il faut pas qu'on **venait** en retard (Shaima, 98) 6 ans

D'autres formes construites par les enfants leur sont spécifiques. Ils interviennent sur la forme du radical verbal d'une façon qui permet cependant de reconnaître approximativement une forme de subjonctif:

si je trouve un petit copain j'aimerais pas que la terre entière le **save** (Marion, 250, 13)
 il fallait que j'**alle** le regarder (Maxou, 274)
 elle veut jamais que je **prende** ses trucs (Shaima, 301) 5 ans
 il faut pas qu'on **viende** en retard parce qu'il faut pas qu'on venait en retard (Shaima, 98) 6 ans

C). Phénomènes touchant à la syntaxe

C.1. Accords sujet-verbe

On peut trouver des verbes au singulier alors que les sujets sont au pluriels. Les enfants conservent parfois la forme au singulier du verbe même si le sujet est pluriel:

les souris **se regarda** comme ils sont (Lisa, 185) 6 ans
 on voit que ces messieurs aussi sont + **ils a** [iza] l'air âgé (Morillo et Allègre, I, 15, 10)

C.2. Les formes disloquées

Appelées aussi "double marquage", elles sont anciennes et nombreuses à l'oral comme à l'écrit (Blasco, 1999); on les rencontre chez tous les locuteurs, à peu près sans exception. L'élément disloqué se trouve placé avant ou après le pronom qu'il reprend (que ce dernier soit en position de sujet ou de complément). Il n'est pas toujours un nom; il peut être (dans environ 30% des cas chez des enfants) un autre pronom.

On en rencontre chez les enfants de tous âges.

C2.1. Élément lexical disloqué avant le pronom: dislocation avant le verbe

Chez les enfants, ce sont les cas les plus nombreux (plus de la moitié).

a) La distribution la plus courante est : lexique + pronom, en position **sujet**:

mes copines elles vont manger (Jessica, 131) 12 ans

ma maman elle me faisait un petit peu lire (Agathe, 4) 9ans

Certaines formes de textes, comme les devinettes, initient très tôt les enfants à ce modèle de dislocation (Labarre M. et Parello L., 1998). Par exemple, à la question "quelle est la différence entre une cigarette et un ascenseur, le jeune locuteur apporte une réponse du type:

la cigarette elle fait des cendres **l'ascenseur** aussi il fait descendre (Brèves, 45) 11 ans

On peut trouver aussi un triple marquage, avec la distribution suivante: élément lexical + pronom tonique + pronom clitique sujet

Mathieu lui il lit pas (Agathe, 6) 9ans

b) Certains enfants utilisent le double marquage sur des éléments **complément**:

les skis je on **les** a récupérés (Cédric, 62) 10 ans

Enfin, nous avons relevé un exemple dans lequel la reprise est intéressante parce qu'elle se fait entre le pronom clitique complément "l'" et la complétive qui suit:

L1 (adulte) tu dois imaginer le personnage

L2 (enfant) ben moi je l'imagine **que elle a une figure large** (Agathe, 8) 9ans

C2.2. Pronom suivi de l'élément lexical disloqué: dislocation après le verbe

Le nom de reprise peut se trouver après le pronom; ces cas de cataphore sont moins représentés. Le pronom qu'ils redoublent est en position sujet ou complément.

a) En position **sujet**

elle était verte **l'eau** (Maxou, 276) 11 ans

avant **ils** avaient pas de cornes **les béliers** (Cyrielle, 80) 8 ans

b) En position **complément**

on **les** critique pas **les garçons** mais on en parle (Marion, 246) 11 ans

il y **en** avait **des canots** pour les hommes (Ciné, 73) 8 ans

C2.3. Reprise d'un pronom par un autre pronom

On rencontre aussi un certain nombre d'exemples (30% des cas environ) où le pronom sujet ou complément est doublé par un autre pronom. Ces doubles marquages se font, pour la plupart, e la façon suivante: le pronom disloqué précède le pronom sujet ou complément.

a) Les doubles marquages d'un pronom **sujet**; ils constituent une bonne moitié de nos exemples de double marquage. La coréférence n'est pas systématique. Certains exemples font apparaître la reprise d'un sujet clitique par un pronom tonique, ou bien l'inverse:

Après le verbe

elle fait plutôt des mots croisés **elle** (Agathe, 6) 9 ans

je connais pas **moi** (Agathe, 6) 9 ans

Avant le verbe

Formes en **moi je** (formes aussi fréquentes que "nous on ":

et moi je ferai(s) construire un chalet en montagne (Marion, 251) 10 ans

Formes en "**nous on**":

nous on a fait des textes (Amori, 21) 9 ans

Forme en **nous qu'on** (formes rarement rencontrée)

nous qu'on a un peu d'argent on est heureux quand même (Marion, 244)

Formes en **nous c'est** (beaucoup plus rares):

nous c'est des grandes maisons en pierre (Marion, 243)

Formes en **ça c'est** (formes rares)

ça c'est les deux matières que je préfère (Jessica, 126) 12 ans

b) Les doubles marquages qui portent sur des éléments type **complément** (*ça je ne l'aime pas*) sont rares:

Nous n'avons trouvé aucun exemple dans le corpus d'enfants.

Certains de ces énoncés nous surprennent par la reprise avec le possessif:

je vais parler de *mes* trois portraits que j'ai faits (Morillo et Allègre, II, 1, 1)
sur la photo je me cache la moitié de *mon* visage (Morillo et Allègre, II, 3, 14)
et puis moi j'ai une grande soeur mais elle est pas à *ma* maison (Anna, 16) 4 ans

c.3. La négation *ne*

Elle est absente dans plus de 80% des cas dans la conversation ordinaire chez les adultes, et ce phénomène est si bien connu qu'il nous paraît inutile d'en donner ici des exemples.

Les enfants, comme les adultes, omettent généralement le "ne" de négation à l'oral:

des fois *tu es pas* heureux (Marion, 242) 10 ans

- La formule négative ***pour pas que*** au lieu de *pour que ..ne..pas* n'est pas absente, même chez les locuteurs les plus cultivés⁸. Les enfants utilisent cette forme comme les adultes:

maman elle me confisquait ***pour pas que*** je l'avale (Bel, 30) 11 ans

c.4. Les formes de l'interrogation

A l'instar des adultes, les enfants n'utilisent pas spontanément, dans leurs conversations, les formes d'interrogation par post-position du sujet, comme: "*où veux-tu aller ?*". Il arrive que certains enfants l'emploient dans nos entretiens, notamment lorsqu'ils rédupliquent, lors de narrations, ou des devinettes, des formules entendues dans des récits ou des contes. Nous en avons trouvé deux exemples sur la totalité du corpus enfant, GRE 99:

sais-tu quel est le plus gros animal de la terre (Jullien, 159) 9 ans

comment t'appelles-tu Gavroche pour vous servir (Margot, 215) 12 ans

Mais les enfants utilisent plutôt, comme les adultes, des formes avec "*est-ce que*":

"*où est-ce que tu veux aller ?*"

ou simplement avec un mot interrogatif, placé en tête ou fin de syntagme:

"*où tu veux aller ?*"

"*tu veux aller où ?*",

voire sans mot interrogatif, et sans aucune marque morphologique autre que l'intonation :

"*tu veux partir ?*"

Ce que/qu'est-ce que :

Après les verbes dits d'"interrogation indirecte", comme "savoir, demander", il arrive très souvent que des locuteurs, même très éduqués emploient "qu'est-ce que" (comme dans l'interrogation directe), au lieu de "ce que": par exemple "*je ne sais pas qu'est-ce que tu veux dire*".

Cette formulation est très répandue chez les enfants également. Ils ajoutent assez régulièrement "est-ce" ou "est-ce-que" dans ces formes d'interrogation indirecte, comme ils le feraient pour l'interrogation directe. Nous en avons rencontré chez les enfants de 7 ans :

je me lève et je regarde *qu'est-ce qu'ils* font (Alaoui 115,3)

je fais *qu'est-ce que* je veux (Jeanjean 1977: 198).10 ans

c.5. Les relatives

Dans les relatives qui devraient être en "**qui**", on trouve parfois "*que + il*" ou "*que + elle*" :

Comme chez certains adultes, on trouve ces formes chez des enfants de 5 ans:

j'ai un pantalon *qu'il* est bleu (Jules Verne, 60,10)

j'ai une soeur *qu'elle* s'appelle S. (Jules Verne, 75,11).

On trouve aussi, à la place de "**dont**" que les enfants de cet âge n'utilisent jamais, une forme en "que":

je prends les cahiers *que* j'ai besoin (Jessica, 132) 12 ans

c'est ce *que* je te parle (Cyrielle, 81) 12 ans

On trouve "que" à la place de "**où**" également:

et le copain de mon frère il sort au moment *qu'il* jette la pierre (Cyrielle, 88) 12 ans

ça te met le jour *que* tu joues (Mathieu, 265) 11 ans

⁸ Dans le corpus du GARS (Corpaix; un million de mots), nous en avons relevé 14 exemples.

c.6. Les prépositions et adverbes

Les Français utilisent souvent *dessous*, *dessus*, *dedans* devant un syntagme nominal, là où le purisme voudrait *sous*, *sur*, *dans*, comme par exemple dans: *il s'était caché dessous la table*.

C'est une faute que nous avons retrouvée de façon beaucoup plus fréquente chez les enfants de Romans en particulier. La confusion entre "**sous**" et "**dessous**" "**dans**" et "**dedans**" (préposition et adverbe) est fréquente dans les corpus que nous avons recueillis:

et après ils /vont, ont/ tous **dessous** le divan (Récollets 11,11).

et après je rentre **dedans** l'école (Récollets 175,11)

Nous avons remarqué beaucoup d'hésitations pour l'emploi des prépositions de lieu; les enfants, souvent jusqu'à 10 ou 11 ans, utilisent parfois "**dans**" comme une préposition "passe-partout", qui situe le point d'arrivée d'un mouvement :

ils vont jamais *dans* la France (Évaluation Chartreux 36)

attention de ne pas marcher *dans* ce chemin (Lisa, 185) 6 ans

Des décalages apparaissent avec d'autres prépositions comme:

- **à**

mes frères et mes soeurs ont déménagé je sais pas *à* quelle ville (Marion, 206) 10 ans

Certains enfants de l'école Jules Verne (Rapport de Romans) employaient "**à**" comme préposition passe-partout; dans le jeu du "cerceau" :

je monte *à* la table (25,6)

j'ai descendu *à* la chaise (26,3).

- **de**

on a tourné en rond *de* partout (Cédric, 55) 10 ans

Certains énoncés qui peuvent paraître au premier abord fautifs, deviennent intelligibles grâce au contexte. C'est par exemple le cas dans l'énoncé suivant:

nous on pose nos sacs **sur** la salle puis on attend si je vais en deux cent quatre et ben je me poserai **sur** la salle deux cent quatre (Jessica, 125) 12 ans

Jessica est en train d'expliquer comment se passe sa journée scolaire. Les numéros des salles sont peints sur le sol de la cour. Ils indiquent à quel endroit doit se former le rang des élèves qui vont s'y rendre avec leur professeur.

Les enfants ont des hésitations, qui peuvent durer fort longtemps, entre "**à**" et "**de**" pour introduire un infinitif complément d'un verbe :

j'ai préféré **de** faire Grease (Évaluation, Cayol 2,27)

eh ben il avait failli **à** se brûler (Récollets 174,3).

Comme certains adultes Méridionaux, les enfants mettent parfois une préposition "**à**" devant un complément qui marque la personne :

il va nous tuer **à** nous (Évaluation Fontvert 36).

Certains ont des difficultés à utiliser "**chez**" qu'il renforcent en "*à chez*":

j'aime bien faire **à chez** moi des jeux (Jules-Verne)

On trouve parfois l'oubli de la préposition dans le cas de verbes transitifs:

-je m'en **souviens** plus **le** nom (Morillo et Allègre, III, 1, 3)

Adverbes "très", "beaucoup"; ces adverbes sont employés par des enfants de 11 ans un peu indifféremment qu'il s'agisse de modifier un adjectif, un participe passé, un verbe infinitif, un nom ou même un adverbe. Cette syntaxe n'est pas réservée aux enfants:

il a l'air *très* triste (Morillo et Allègre, I, 6, 12)

ils sont *beaucoup* observatifs (Morillo et Allègre, I, 19, 5)

je suis *beaucoup* intrigué par ces jeunes (Morillo et Allègre, I, 19, 3)

on peut pas *très* distinguer (Morillo et Allègre, I, 6, 8)

très très beaucoup de gens aiment se regarder (Morillo et Allègre, I, 22, 15)

Parfois la place de l'adverbe est surprenante:

tout le championnat j'ai regardé *presque* (Maxou, 281) 11 ans

CONCLUSION

Cet inventaire établi à partir de corpus d'enfants, nous permet de faire trois types de remarques qui concernent tous les niveaux de l'analyse linguistique de leurs énoncés.

Les phénomènes observés sont, pour la plupart, représentés dans les corpus d'adultes. Les différences relevées ne sont, le plus souvent, sensibles qu'en terme de fréquence c'est-à-dire au plan quantitatif et non qualitatif.

Un petit nombre de faits semblent spécifiques aux enfants et sont à mettre en relation avec leur âge. Ils portent sur la morphophonologie, le lexique et la morphosyntaxe. Nous retiendrons, notamment: la prononciation /la/ pour *il y a* chez les jeunes enfants de 5 ans, des élisions qui sont beaucoup moins fréquentes que chez le locuteur adulte:(pour *tu as* et *si il*), des hyperliaisons en N et L. Les enfants peuvent produire des néologismes en cas de lexique fréquent, ce qui est plus rare chez l'adulte et se trouve alors rangé plutôt dans la catégorie des lapsus. Dans le domaine de la morphologie nominale, les erreurs peu nombreuses sur le genre de la détermination semblent réservées à l'enfant. En ce qui concerne la morphologie verbale, nous avons constaté une uniformisation de la construction de l'infinitif en -ER, en même temps que des difficultés sur certains radicaux verbaux (comme *faulait*) ou sur certaines désinences (personnes 1, 4 et 5) de l'imparfait, du passé simple, du futur et du subjonctif notamment.

Dans le domaine de la syntaxe, rien ne nous permet de pointer une spécificité langagière enfantine. Sans doute, le langage enfantin a souffert du biais qui consiste à le comparer hâtivement avec un parler "idéal" calqué sur les normes de l'écrit. Si on prend la précaution de ne pas confronter les énoncés d'enfants à des énoncés écrits mais bien à des énoncés oraux, il apparaît clairement que les enfants sont ancrés solidement dans la langue.

Si on ne veut pas stigmatiser en énoncés fautifs ou corrects ce que disent les enfants, ces données nous semblent indispensables pour établir ce qui, éventuellement, peut être un dysfonctionnement. Nous ne prétendons pas à l'exhaustivité mais nous voulons indiquer ce qui peut constituer la méthode pour établir une "base témoin".

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bilger M., Blasco M., Cappeau P., Pallaud B., Sabio F. et Savelli M.. 1997. Transcription de l'oral et interprétation; illustration de quelques difficultés. *Recherches Sur le Français Parlé* 14. 57-86.
- Blanche-Benveniste C. et Jeanjean C., 1986, *Le Français parlé. Edition et transcription.*, Paris, Didier Erudition.
- Blanche-Benveniste C., Pallaud B. & Hennequin M.L. , 1992, *Rapport, enfants de Romans. Les performances langagières d'enfants francophones et non francophones d'origine, dans des classes de Grande Section maternelle.* Université de Provence (rapport de 157p et 3 volumes de corpus).
- Blanche-Benveniste C., 1998. Langue parlée, genres et parodies. *Repères*, 17, 9-19.
- Blasco-Dulbecco M., 1999, *Les dislocations en français contemporain. Etude syntaxique.* Honoré Champion Editeur, Paris.
- Cappeau Paul. 1997. Données erronées: quelles erreurs commettent les transpositeurs ?. *Recherches Sur le Français Parlé* 14. 115-126.
- Chevrot J. & Fayol M., L'acquisition de la liaison: enjeux théoriques, premiers résultats, perspectives. (à paraître)
- Dufau M., Lagae V. et Blanche-Benveniste C., 1988, Une enquête sur la conjugaison du passé simple. *Revue Reflet*, 13, 12-13.
- Gadet F., 1997, *Le français ordinaire.* A. Colin, Paris.

- Labarre M. & Parello L., 1998, *Les devinettes chez les enfants de six et sept ans*. Mémoire de maîtrise (dir C. Blanche-Benveniste), Département de linguistique française, Université de Provence.
- Laks B., 1977, Contribution à l'analyse socio-différentielle de la chute du /r/ dans les groupes consonnatiques finals. *Langue Française*, 34.
- Pallaud B., 1993, Quelques aspects de l'interaction chez l'enfant en Grande Section maternelle (le cas d'une Z. E.P. de Romans), *CALAP*, 10, 73-88.
- Pallaud B. & Blanche-Benveniste C., 1994, Le récit oral en situation scolaire avec des enfants de 5 à 6 ans. In: Bres J. (Ed.) *Le récit oral. Questions de narrativité*. Montpellier III, Praxiling, 179-188.
- Pazery N., 1986, Les enfants de l'école primaire et le passé simple. *Recherches Sur le Français Parlé.*, 8, 137-148.